

## Le «rapport Parent», point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine

*Yves Lenoir*

L'article présente une analyse sociohistorique de l'évolution du système scolaire québécois des années 1960 à aujourd'hui. Il avance la thèse que le rapport Parent (1963-1965) a conduit, à travers des débats socio-idéologiques qui ont débuté à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, à l'abandon du modèle éducatif émanant de France et fondé sur les humanités classiques, mais aussi dominé par les conceptions néothomistes. Lui a été progressivement substitué, à travers différents changements de curriculums et au rythme de l'évolution sociale et économique, un modèle pragmatique centré sur l'adaptation aux exigences économiques et utilitaristes que promeut le néolibéralisme. Cette transformation a été supportée par un discours idéologique dominant qui est passé de l'humanisme des humanités à un humanisme renouvelé, celui du pluralisme humaniste – présenté comme transhistorique, car il venait assurer la continuité entre les deux modèles – à une pédagogie humaniste et, finalement, à un pluralisme culturel.

Mots clés: système scolaire québécois, perspective socio-historique, réforme de l'éducation, intégration à la logique anglophone nord-américaine, idéologie humaniste

The article offers a socio-historical analysis of the evolution of Quebec school system since the 1960s. It puts forward that during the socio-ideological debates which began after World War II, the Parent report (1963-1965) has lead to the abandonment of the educational model based on the example of France and centred on classical humanities, but also driven by neothomist approaches. Through several changes of curricula and due to social and economic evolution, this educational model was progressively replaced by a more pragmatic one, focused on the adaptation to the economic and utilitarianist expectations of the neoliberal system. This transformation was supported by leading ideological views which evolved from humanities-based humanism to a renewed type of humanism: pluralist humanism – which was presented as being transhistorical since it maintained the continuity between both models – then to a humanist pedagogy and, finally, to cultural pluralism.

Key words: Quebec school system, socio-historical approach, educational reform, adaptation to the North-American English-speaking approach, humanist ideology

## INTRODUCTION

S'il y a le temps du muguet et le temps des cerises, il y a aussi le temps des réformes en éducation. Ce dernier, à notre connaissance, à l'encontre des deux premiers, n'a pas encore été mis en musique et aucun chansonnier ne s'est encore risqué à composer des paroles en son honneur et à le chanter. Peut-être est-ce parce que ce «temps» s'inscrit dans la longue durée, à l'échelle humaine s'entend! Car le temps des réformes en éducation n'est pas, en effet, le propre du temps présent; il s'inscrit dans la diachronie. Ses origines contemporaines au Québec peuvent être datées avec précision: il prend son essor avec la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Gouvernement du Québec, 1963-1965), dont le rapport est plus communément dénommé «rapport Parent» du nom de son président, M<sup>sr</sup> Alphonse-Marie Parent. La mise en œuvre de certaines des recommandations qui en résultent est à la source d'une profonde réorientation du système d'enseignement québécois qui s'est instaurée progressivement au cours des cinquante années qui ont suivi.

Nous avançons ici la thèse que l'école québécoise est aujourd'hui fortement intégrée à la logique anglophone nord-américaine, logique qui se fonde sur des orientations professionnalisantes – dans le sens nord-américain de *vocationalism* –, instrumentales et utilitaristes, qui se sont substituées à des orientations humanistes classiques d'origine européenne française. Ces orientations reposent sur une logique qui privilégie nettement, sur le plan de l'enseignement, les fonctions de socialisation et les dimensions psychopédagogiques au détriment d'une centration sur les savoirs homologués (Lenoir, 2002).

Plusieurs chercheurs réfléchissent dans ce sens au regard des changements qui marquent actuellement les systèmes scolaires occidentaux. Ainsi, pour Tardif, Lessard et Gauthier (1998), «la formation des maîtres vit un déplacement de son centre traditionnel de gravité, passant d'une formation disciplinaire et théorique à une formation davantage pédagogique, réflexive et pratique» (p. 287). Altet (1994) et Lessard, Lenoir, Martin, Tardif et Voyer (1999) parviennent à la même conclusion. Une telle tendance est également mise en exergue par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dont une de ses enquêtes (1997) menée au sein de 12 pays

membres révèle que la fonction primordiale de l'institution scolaire est en train de glisser d'une centration sur l'acquisition de savoirs à une préoccupation dirigée vers des questions plus spécifiquement d'éducation et de socialisation. Les objectifs sociaux deviennent de plus en plus une priorité de formation, tant aux yeux des pouvoirs publics, de l'entreprise qu'à celui du grand public.

Comme notre propos se situe sur le plan de l'analyse idéologique et que nous l'étayons en l'insérant dans une perspective temporelle, nous faisons tout d'abord un rappel du contexte sociohistorique à partir duquel et dans lequel a opéré la commission Parent durant la première moitié des années soixante. Puis, nous développons notre argumentation en prenant comme objet central la question du nouvel humanisme que prône le rapport Parent et qui sert de fondement idéologique et sociologique aux changements réclamés. Il ne s'agit donc pas ici de procéder, ni à l'analyse critique de ce rapport – d'autres s'y sont déjà exercés (entre autres Dumont et Martin, 1990; Gouvernement du Québec, 1968; Lessard et Tardif, 1996; Mellouki, 1989) –, ni au traitement de ses apports considérables qui ne peuvent être niés et occultés. À ce propos, Tremblay (1975) de même que Corbo et Couture (2000) soulignent sa contribution majeure, tout en signalant l'impact d'autres rapports sur la réforme du système d'enseignement québécois durant les années 1960. Enfin, en conclusion, nous proposerons quelques pistes de réflexion qui pourraient alimenter la pensée des acteurs participant à la mise en place des réformes actuelles de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

#### CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE

Rappelons au départ que, sur le plan politique, le Québec dispose d'un parlement provincial qui détient, ainsi que le stipule l'Acte de l'Amérique du Nord britannique qui consacre l'établissement de la Confédération canadienne en 1867, une juridiction exclusive dans certains domaines, alors que la juridiction dans d'autres domaines est partagée avec le pouvoir fédéral – l'immigration par exemple – ou relève des institutions fédérales, ce qui est le cas notamment de la défense et de la sécurité nationales. L'éducation relève des prérogatives provinciales et

est ainsi devenu, pour le Québec, un outil essentiel de différenciation par rapport à l'univers anglophone canadien comme étatsunien.

La commission Parent débute ses travaux en 1961, à la suite de la prise du pouvoir par le Parti libéral, porteur d'une idéologie de rattrapage. Alors que l'idéologie de conservation, qui avait prévalu jusqu'alors, était essentiellement tournée vers le passé, l'idéologie de rattrapage est d'abord tournée vers le présent et le proche avenir. Il faut désormais briser les cadres restreints dans lesquels l'idéologie de conservation a enfermé la société québécoise pour l'intégrer dans un État moderne tout en enrichissant sa culture propre. À cet égard, Ansart (1977) souligne que toute idéologie<sup>1</sup> se bâtit en opposition à une autre idéologie, dominante, et que, lorsque celle-ci s'effondre, «il s'agit de penser autrement le passé immédiat, de le stigmatiser par un nouveau langage et, en particulier, de détruire les symboles qui sont devenus insupportables» (p. 39). De plus, à ce travail de critique du système en place s'ajoute un discours visant à légitimer la critique à l'œuvre et la proposition de la nouvelle synthèse interprétative qui est soumise. Selon Ansart (1974), le propre d'une idéologie est justement de se présenter comme l'antithèse d'une idéologie, comme l'expression de la réalité, comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspire le peuple tout entier.

La nouvelle idéologie s'inscrit dans un large mouvement de transformations de la société québécoise qui s'étend sur plusieurs décennies et qui a déjà été analysé de différents points de vue, entre autres par Brunet (1969) sur le plan historique, Assinopoulos, Godbout, Hamel et Houle (1980) sur le plan politique, Saint-Germain (1973) sur le plan économique, Monière (1977) et Rioux (1968) sur le plan idéologique et Rioux (1975) sur le plan socioculturel. Une combinaison de facteurs de divers ordres – politique, économique, technique, social, etc. – qui avaient émergé à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, a eu un retentissement considérable sur tous les systèmes éducatifs occidentaux. La mise en question du système éducatif qui a suivi, aux États-Unis et au Canada, a pris différentes formes. Au Québec, l'éducation scolaire avait été longtemps proclamée la meilleure au monde par un pouvoir conservateur. Or, le «retard» ressenti face à l'avance technologique et au développement industriel est venu renforcer la mise en œuvre de

l'idéologie de rattrapage (Rioux, 1968; Monière, 1977). Elle entendait ainsi légitimer l'entrée de la société québécoise dans la modernité d'une société industrielle, alors qu'elle était restée profondément rurale dans ses structures, si l'on veut bien faire exception de Montréal et de ses banlieues immédiates, nettement moins homogènes sur les plans idéologique et culturel et déjà largement multiethniques, là où l'industrialisation, aux mains d'un capitalisme anglophone, était fortement implantée.

Mais cette idéologie a également agi sur un autre plan. Tout au long de l'histoire canadienne, est-il besoin de le rappeler, les Québécois francophones ont cherché à marquer leur différence et ont voulu être reconnus comme distincts des autres Canadiens. L'affirmation de soi du peuple québécois, il est vrai, a toujours reposé, jusqu'à récemment du moins, sur une différenciation négative qui maximise, comme le note Bouchard (2000), l'écart perçu entre soi et les autres. Pendant le Régime français (1608-1760), les colons nés en terre d'Amérique, parce qu'ils s'adaptent mieux au climat, à l'espace géographique et aux Amérindiens, se sont affirmés comme des Canadiens, par opposition aux métropolitains de France. Au cours du Régime britannique qui a succédé, alors que les nouveaux arrivants anglophones se caractérisaient peu à peu comme des *Canadians*, les francophones se dénommèrent *French-Canadians*, puis Canayens. Au début du 20<sup>e</sup> siècle encore, les francophones du Québec se reconnaissaient «Canadiens» par opposition aux «Anglais» du Canada; puis, dans les années 1920-1930, ils se sont affirmés des «Canadiens français» pour se différencier des *English-Canadians*, alors que les gens nés autour des années 1950-1960 se sont qualifiés des «Québécois», s'opposant ainsi à tous les autres Canadiens, d'origine anglophone ou non, et s'identifiant à un espace géographique et politique déterminé. Ces transformations identitaires dans le langage populaire sont également des révélateurs de la mutation sociale rapide que le Québec a vécue en un demi-siècle.

De plus, les historiens et les sociologues québécois actuels s'accordent généralement sur ce point quand on le considère dans sa généralité: l'Église catholique, qui régissait culturellement le Québec depuis la Conquête anglaise de 1760 et surtout depuis les événements révolutionnaires de 1837-1838 qui conduisent à sa mainmise sur la

société, devait, pour assurer la «survivance» canadienne-française, sinon bien davantage sa propre survivance (Bouchard, 2000), garantir ce délicat équilibre entre l'obéissance à un pouvoir étranger – hérétique de surcroît puisque protestant – et le maintien de la langue française, la plus sûre gardienne de la tradition religieuse, mais aussi du monopole culturel sur le peuple. Le néothomisme, qui va alors s'appliquer au Québec pendant un siècle, s'avère une bénédiction pour l'Église catholique québécoise: il apparaît bien discours puissant et efficace de légitimation idéologique. Une fois érigé en orthodoxie officielle en 1879 par le pape Leon XIII après avoir discrédité toutes les oppositions comme externes à l'institution catholique, ce discours peut alors servir de fondement théologique et philosophique à l'ultramontanisme politique, importé d'Europe, qui a adopté au Québec la forme du pouvoir indirect, sinon parallèle (Monière, 1977).

La «Révolution tranquille» de la première moitié des années 1960 est donc venu rompre avec le modèle social qui dominait au Québec. En fait, c'est toute la décennie 1960-1970 qui a profondément marqué le système scolaire québécois. Mains auteurs, dont le rapport Rioux (Gouvernement du Québec, 1968), ont relevé que l'existence de nombreux problèmes d'ordre social, financier, juridique, structurel et pédagogique avait mis en évidence (Corbo et Couture, 2000; Tremblay, 1955) durant les années 1950 l'urgence d'une réforme scolaire globale pour faire face à l'urbanisation et à l'industrialisation de la société québécoise. Or, les structures, la culture, les valeurs et les mentalités, supportées par l'idéologie de conservation, étaient demeurées traditionnelles. Il fallait «ajuster le système d'éducation aux nouvelles exigences posées par le développement industriel» (Mellouki, 1989, p. 211). Dès 1960-1961, le gouvernement libéral nouvellement élu adoptait une dizaine de lois connues ensuite sous le nom quelque peu pompeux de «Grande charte de l'éducation». Ainsi était lancée la réforme scolaire au Québec, l'un des volets majeurs de cette «Révolution tranquille».

Une des lois de la «Grande charte de l'éducation» instituait la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Le premier volume de son rapport est déposé dès 1963. Il traite des structures du système scolaire et propose, parmi les recommandations visant la rationalisation et la modernisation de ce

système, la création d'un ministère de l'Éducation, ce qui devint une réalité dès 1964. Il s'agit bien là d'une prise en charge du système scolaire par l'État, mais ce passage du pouvoir que l'Église avait exercé jusqu'alors aux institutions laïques est loin d'avoir été aussi réel dans les faits que cela paraît à première vue,. En effet, le clergé a largement investi les structures gouvernementales et gardé l'œil bien ouvert entre autres par le biais du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, créé en même temps que le Ministère. Ce n'est d'ailleurs que tout récemment que la structure confessionnelle des commissions scolaires a été remplacée par une structure linguistique et non confessionnelle.

#### LE SYSTÈME ÉDUCATIF SCOLAIRE QUÉBÉCOIS: D'UNE LOGIQUE DE FORMATION FONDÉE SUR UN CERTAIN SAVOIR À UNE LOGIQUE DE FORMATION ORIENTÉE VERS LE FAIRE

Le mandat de la Commission royale d'enquête, précisé par la Loi 9-10, est clair: procéder à «une étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement dans la province [...] étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province» (cité par Audet, 1975, p. 17). Comme le relève Audet (*Ibid.*), le coup de barre demandé à la commission «ne fut pas le fruit de la génération spontanée» (p. 12). Loin de là, la réforme radicale qui s'annonce est le résultat d'une mise en cause du système scolaire, d'un incroyable bouillonnement d'idées, d'un long et parfois tumultueux mûrissement qui débute dès 1945, ainsi qu'en témoigne le recueil de textes, préparé par Corbo et Couture (2000), qui réunit de nombreuses prises de position de toutes tendances de l'époque.

Les trois tomes, comprenant cinq volumes, du rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965) sont à la fois une dénonciation du modèle d'éducation qui prédominait et l'énonciation d'un nouveau modèle d'éducation supporté par des changements structurels importants. C'est le volume 2 (Gouvernement du Québec, 1964) qui nous intéressent ici tout particulièrement. Le volume 2 légitime tout d'abord la réforme de l'enseignement en mettant en évidence l'existence d'un

pluralisme culturel, la nécessité d'une centration sur l'élève et d'une ouverture sur le monde, d'une démocratisation de l'éducation scolaire, d'une pédagogie active et communautaire, surtout moins livresque et fondée sur l'observation, mais aussi en prônant un humanisme contemporain. Le volume 2 propose également une réorganisation des structures scolaires, dont la mise en œuvre subséquente est toujours en vigueur de nos jours pour l'essentiel.

Ainsi que le rapporte Audet (1975), la parution des trois premiers volumes suscita des réactions aussi fortes que variées, allant de «l'acceptation enthousiaste des recommandations jusqu'à l'opposition la plus farouche et la plus irréductible» (p. 24). C'est que les enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels de ce que d'aucuns appelèrent à l'époque un *aggiornamento* étaient fondamentaux. Le présent atteste amplement du poids énorme que le rapport Parent a depuis lors sur l'évolution du système d'enseignement québécois.

*Le rejet d'un modèle d'éducation fondé sur un certain savoir*

Ce que promeut en substance le rapport Parent et ce qui constitue en quelque sorte le point d'appui conceptuel à partir duquel il avancera des recommandations visant à transformer radicalement le système d'éducation scolaire du Québec, c'est ce qu'il appelle un humanisme renouvelé, contemporain. À nos yeux, il s'agit là, sur le plan idéologique, du concept central qui anime la pensée des membres de la commission et assure la légitimité de la réforme. Et ce nouvel humanisme exige tout d'abord, en tant que discours idéologique, de préciser en quoi il diffère d'un modèle traditionnel d'humanisme qui prévalait toujours en 1960 et qui devait être préalablement condamné, car jugé suranné, rétrograde, obsolète et pervers.

Du point de vue éducatif, Gagnon (1963) qualifie l'humanisme sous ses différentes formes d'idéologie primaire sur laquelle viennent se greffer des idéologies secondaires. Elle met en exergue, dans la synthèse qu'elle établit de la notion d'humanisme que véhicule une revue pédagogique, *L'enseignement secondaire*, et qui est présentée comme la finalité de l'éducation, que cette conception idéologique primaire justifie la structure scolaire en vigueur fondée sur les humanités gréco-latines. Elle est étroitement associée à l'idéologie religieuse dominante et à



l'idéologie nationaliste qui lui est soumise: «l'idéologie spécifique (l'humanisme) constitue une composante essentielle de deux idéologies globales dont l'une (le nationalisme) est subordonnée à l'autre (la religion)» (1963, p. 66). Nous retrouvons cette idéologie globale de la conservation, investie par le néothomisme et l'ultramontanisme, dont il a été précédemment question.

Pour les membres de la commission Parent, Le système d'enseignement sur lequel ils portent un regard critique se caractérise par un humanisme «trop univoque et trop exclusivement littéraire» (Gouvernement du Québec, 1964, p. 12) où le latin et la littérature constituent «un monopole de la "culture noble"» (*Ibid.*, p. 12), où la philosophie enseignée s'avère dépassée. Il importe, en conséquence, de prendre ses distances par rapport à la conception de l'humanisme que nous avait légué la Renaissance des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles. Il s'agit bien là de la lecture idéologique réalisée par le rapport Parent, car bien d'autres travaux ont mis en évidence la diversité des sources d'inspiration, l'ampleur et la richesse des conceptions des auteurs de la Renaissance (Bloch, 1974; Cassirer, 1963; Garin, 1968, 1990; Institut pour l'étude de la Renaissance et de l'humanisme, 1967).

Toujours aux yeux des membres de la commission Parent, un tel humanisme, mis en œuvre au sein des «humanités» classiques, a le défaut de ne s'adresser qu'à une minorité de la population et d'avoir pour visée la formation d'une élite. Le rapport Tremblay (1955) avait bien montré que le système d'enseignement en vigueur suivait le modèle «vieille Europe» qui offrait un enseignement rudimentaire pour le peuple au primaire et un enseignement secondaire pour une élite. Et Dandurand (1990) met en évidence que «l'école québécoise d'après-guerre se rapproche davantage d'une forme scolaire qui caractérise l'Europe du XIX<sup>e</sup> siècle» (p. 38).

Le rapport Parent établit sur ce point une distinction nette entre la tradition humaniste française, fondée sur la fréquentation de la tradition gréco-romaine, orientée vers le développement du raisonnement et de l'intelligence, centrée sur la précision du langage, la tradition germanique plus philosophique et la tradition anglaise visant avant tout le développement du caractère et du citoyen. Dans les débats qui ont précédé et entouré les travaux de la commission Parent, maints

intervenants – Corbo et Couture (2000) présentent plusieurs de leurs prises de position – prennent, en tant qu'individus, regroupements, associations ou institutions, la défense de cet humanisme et des humanités qui en sont l'actualisation dans le système d'enseignement. Citons quelques-uns des arguments qui visaient la défense du système en place: les humanités gréco-latines ont sauvé la civilisation française et catholique en Amérique; la société industrialisée oublie l'être humain, menace et nie les dimensions humaines au profit de l'utile, du technique et de la rentabilité immédiate; la gratuité, l'utopique et le non-pratique, qui faisaient la grandeur humaine, n'ont plus droit de cité; face à une humanité menacée, l'école et l'humanisme qu'elle véhicule ont été conçus pour servir l'humain, pour transmettre la culture, pour éduquer l'esprit, pour favoriser la prise de conscience par le développement de valeurs intellectuelles et morales, pour rendre libre et émancipé; la culture classique et le christianisme doivent demeurer les principes intégrateurs de toute formation; etc.

Hamelin (1966) synthétise ainsi l'ensemble des arguments que mettent en avant les défenseurs de l'humanisme classique:

L'humanisme littéraire avait proposé, à la Renaissance, un nouvel idéal de culture qui rejetait la philosophie et la théologie. La science et la méthode expérimentale se sont substituées à cet humanisme et le monde est devenu absurde. L'Occident a oublié la vraie dimension de l'homme et oblige les hommes à vivre selon les lois de la machine et à leur rythme, ce qui est proprement la négation de l'homme (p. 28).

Bref, cet humanisme reposait sur une manière d'être, sur une culture générale, et non sur une manière de faire. Il existe donc, aux yeux de ces défenseurs, une opposition entre deux philosophies de l'éducation que Gingras (1956/2000) qualifie d'irréductible et dont les traits essentiels se traduisent en anglais par les expressions *being-doing* et *training-schooling*. Le modèle de référence auquel il est fait appel est souvent celui de l'éducation libérale (au sens britannique du terme) qui a fait la force de la tradition occidentale. Ainsi, l'humanisme classique, par l'entremise des humanités, est vu comme favorisant l'épanouissement de la personne humaine, assurant la transmission de l'héritage du passé et devenant le garant du maintien de la civilisation. En garantissant la transmission

d'un certain savoir fondé sur les grands classiques, les tenants de ce type de formation postulaient que le contact avec les grandes figures qui ont marqué le passé de la civilisation occidentale – plutôt francophone et même française avant tout – permettait de forger des esprits qui s'inscriraient dans la continuité de la Renaissance et de sa pensée humaniste.

Du point de vue des membres de la commission Parent et de nombreux opposants, cet humanisme, surtout dans son mode d'application au Québec, est à condamner et à rejeter. Plusieurs arguments sont avancés. Le monde a radicalement changé sous l'effet de la science et de la technologie et les êtres humains sont dorénavant soumis à de nouvelles exigences, sociales, morales, économiques. Le monde moderne repose sur des éléments constitutifs – le pluralisme culturel, le matérialisme, des valeurs individuelles et démocratiques, la rationalité scientifique, la laïcité (Gagnon (1963) – incompatibles avec la vision antérieure. L'école doit désormais penser son rôle en fonction de ces nouvelles réalités et des exigences d'une société d'opulence (selon l'expression d'Hamelin, 1966), industrialisée, urbanisée, automatisée, planifiée. Les approches pédagogiques en usage sont dépassées, ne répondent plus aux attentes et ne préparent plus aux réalités actuelles et futures. La culture, confrontée à une poussée démographique importante, à des revendications sociales et à la démocratisation des systèmes d'enseignement qui conduisent à différentes formes de massification, est en crise surtout depuis la dernière guerre mondiale.

Cette explosion démographique et culturelle a conduit à une diversification des formations et à un éclatement de la culture. Dorénavant, la culture se partage dans quatre univers de connaissances: celui des humanités, celui de la science moderne, celui de la technique et celui de la culture populaire. Notons que cette dernière se voit remplacée par les arts dans le quatrième tome du rapport Parent, mais les arts n'ont jamais constitué, selon Rioux (Gouvernement du Québec, 1968), une préoccupation majeure pour les membres de la commission, la mise à niveau scientifique et technologique formant le cœur, sinon l'essentiel de ses préoccupations. Ce constat est toujours valide actuellement (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000).

De plus, les humanités classiques ne forment qu'une minorité de la population – son élite – et sont antidémocratiques en négligeant l'éducation de la majorité. Et elles se sont figées dans des formes d'enseignement dépassées, qui déforment même l'esprit de la Renaissance qu'elles revendiquent et qui constituent un facteur important de la stagnation intellectuelle et culturelle. D'une part, l'encyclopédisme qui la caractérisait et qui valorisait la fonction quantitative de la connaissance n'est plus ni socialement approprié, ni scientifiquement valable ainsi que les études sur les mécanismes du cerveau le montrent. D'autre part, la culture philologique, qui prônait une appréhension du monde des idées par le biais d'une maîtrise des langues anciennes, n'est plus adaptée à la structure de la pensée humaine actuelle, encore moins aux nécessités d'une ouverture sur d'autres sociétés et d'un système de communication en voie de mondialisation. Et, de toute façon, les humanités ne peuvent former aux exigences de la production des biens et services socialement requis, car elles ignorent les sciences et les technologies. Enfin, à côté d'autres arguments avancés, le Québec vit une crise scientifique grave qui menace son développement futur. Bref, «les Québécois sont mal préparés pour affronter les tâches de la société industrielle» (Gouvernement du Québec, 1968, p. 22).

De cette critique en règle de l'humanisme classique il ressort, ainsi que le font remarquer par exemple Hamelin (1966) et Gagnon (1963), qu'il s'agit d'un conflit entre deux idéologies, l'une déclinante et vacillante, l'autre émergente et conquérante, en accord avec les couches sociales revendicatrices en voie de prendre le pouvoir, qui met en question et condamne la précédente pour s'y substituer. Et Hamelin (1966) de noter que le rapport Parent «répond ainsi aux nouvelles élites du Québec, techniciens, ingénieurs, administrateurs, hauts fonctionnaires, professeurs d'université, qui prônent une nouvelle vision du monde, une promotion individuelle et sociale des Canadiens français fondées sur le désir de l'efficacité» (p. 18).

Ces débats attestent bien, ainsi que le remarque Reboul (1971), que «l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement [...] d'une part, toute éducation dépend d'une

option politique, [...] d'autre part, l'éducation elle-même n'est pas "neutre"» (Reboul, 1971, p. 79). Elle est directement influencée par le contexte social et idéologique dans lequel elle s'inscrit et c'est d'abord sur l'ensemble du système scolaire conçu – sur les politiques, sur les attentes et les finalités, sur les attitudes et les valeurs, sur la structure et le contenu du curriculum – que l'influence de l'idéologie dominante se fait sentir (Guttek, 1988). C'est ce qui conduit Dottrens (1964) à signaler que «les motifs invoqués pour réviser les programmes d'enseignement sont toujours de nature sociologique; il convient de les adapter aux conditions et à des besoins nouveaux. Il est fort rare, si le cas existe, que l'on entreprenne une révision des programmes pour des raisons pédagogiques» (p. 38).

*L'adhésion à un modèle d'éducation orienté vers le faire*

La commission Parent propose un autre modèle d'humanisme, «fondé sur les impératifs de la société contemporaine qu'elle oppose à la société traditionnelle» (Gouvernement du Québec, 1968, p. 23). Cet humanisme contemporain, renouvelé, inspiré semble-t-il fortement du rapport produit en 1945 par le Harvard Committee, repose sur son ouverture à un pluralisme culturel qui tient compte des autres univers de connaissances (en fait surtout celui de la science et de la technologie) en vue de favoriser la production d'un être humain idéal, polyvalent, car nourri à la fois du passé que portent certaines disciplines et des perspectives futures que permettent les enseignements des sciences et de la technologie. Le pluralisme culturel, retraduit en termes de pluralisme humaniste, constitue le pivot de la réforme sur le plan pédagogique. Dans cette optique, le rapport Parent favorise un enseignement spécialisé qui se substituerait à l'enseignement général tout en s'appuyant sur la culture générale, définie comme étant désormais de type pluraliste, puisqu'il ferait appel aux quatre univers de connaissances déjà mentionnés. Cet enseignement s'inscrirait ainsi dans une perspective humaniste à la vision élargie et enrichie par les sciences et la technique, faisant de la sorte la synthèse entre l'humanisme littéraire et la culture scientifique. Ainsi s'instaurerait «une nouvelle unité de la culture» (Gouvernement du Québec, 1964, p. 4).

Vingt-cinq ans plus tard, en 1988, dans leur analyse de la situation présente de l'éducation scolaire à la lumière du Rapport Parent, les membres du Conseil supérieur de l'éducation (1988) réaffirmeront cette «perception de la culture comme univers polyvalent» (p. 19) qui inclut les quatre univers culturels et les intègre, tout en soulignant que le rapport privilégiait déjà l'union de la «culture des humanité [...] spécialement la tradition de l'humanisme littéraire» (*Ibid.*, p. 20) et de la culture scientifique. Or, Château (1960) entendait distinguer nettement entre «la notion d'humanités [...] qui est une notion éducative» et «la notion d'humanisme [qui] est une notion philosophique qui ne vaut que pour les adultes. On "fait ses humanités", non son humanisme [...]; mais on ne se déclare point, une fois adulte, pour telle ou telle sorte d'humanités, mais pour tel ou tel humanisme» (p. 86-90). Cette distinction sémantique le conduit à considérer, en opposition avec la tendance en développement dans les curriculums produits depuis 1970, que l'étude du milieu humain proche est totalement incompatible avec le sens des humanités et avec la culture générale.

Le rapport Rioux (Gouvernement du Québec, 1968) conclut qu'«on peut dire sans crainte de se tromper que, pour la très grande majorité des populations que les États modernes se sont donnés pour mission de scolariser, les impératifs du système économique ont été primordiaux» (p. 32). Certains, comme Hamelin (1966) ou Joly (1966) s'inquiètent de l'orientation que prendra le système d'enseignement, à savoir s'il sera «la servante ou l'esclave des seuls intérêts économiques, si nécessaires et respectables soient-ils» (Hamelin, 1966, p. 25) ou s'il poursuivra sa mission d'éducation. Pour Joly (*Ibid.*), cette «pluralité de l'humanisme» ne signifie pas grand-chose et il considère que le modèle éducatif traditionnel, à travers des propos aussi vagues qu'emberlificotés à ses yeux, est évacué. Il ne peut que regretter le «véritable humanisme ancien» qui soutenait «le rêve, conservé jusqu'à la mort, de maîtriser raisonnablement les éléments d'une culture reconnue humaine parce que "générale"» (p. 40). Pour d'autres, dont le rapport Rioux (1968), Mellouki (1989) et Dandurand (1990) tout particulièrement, les choix réalisés par la commission Parent inscrivent l'école québécoise dans une nouvelle direction, en fonction d'une société «qui priorise la productivité et le développement de l'économie, même si cela doit avoir pour conséquence

l'accentuation des clivages sociaux et le renoncement à la réalisation de certaines valeurs» (p. 37). Dandurand note, 25 ans après la fin de la commission Parent, l'existence d'avancées inégales sur les plans de la démocratisation de l'éducation, des rapports de pouvoir et des rapports de classes, ainsi que l'emprise de la pensée néolibérale dans le champ de l'éducation. Nous rejoignons pleinement cette analyse (Lenoir, 2002, 2004).

*Une implantation progressive du modèle néolibéral*

Le recours à une succession de réformes du système d'éducation au Québec au cours des 50 dernières années a progressivement conduit à la mise en œuvre d'un modèle néolibéral. Sans entrer dans le détail de cette idéologie et de ses modalités d'opérationnalisation, nous renvoyons à Burbules et Torres (2000) pour qui «la version néolibérale de la globalisation [...] se reflète en éducation en privilégiant, sinon en imposant des politiques particulières sur le plan de l'évaluation, du financement, des normes, de la formation des enseignants, du curriculum, de l'instruction et des examens» (p. 15). Il importe de gérer la clientèle scolaire en tant que consommatrice de savoirs et de la transformer en «capital humain» prêt à fonctionner à la sortie (une «pédagogie du service»), ce qui entraîne l'institution scolaire à considérer de moins en moins les dimensions humaines, sociales et culturelles, mais à former pour la ressource humaine (du «capital humain») et non plus à éduquer pour et par l'être humain. Il importe également de développer une éthique de la responsabilité individuelle (*self-management* des écoles) axée sur les valeurs entrepreneuriales en mettant en avant la socialisation en tant qu'insertion «harmonieuse» dans la société (Lenoir, 2004). Pour le président de l'Unesco «les risques que présente un tel phénomène sont multiples et largement débattus: uniformisation, standardisation des messages, mercantilisation du patrimoine, des biens et services culturels. Mais aussi perte des identités, appauvrissement de la pensée, traçant ainsi la voie à un repli sur soi défensif, à l'exacerbation des particularismes et à la montée des intolérances. Du point de vue des libertés, les dangers ne sont pas moins redoutables: celui des nouveaux rapports de domination économiques,

réduisant à l'impuissance les pouvoirs démocratiques» (Matsuura, 2000, p. 2-3).

Une succession de réformes des curriculums d'enseignement a soutenu la mise en place de cette conception de l'éducation, conception qui s'est implantée également progressivement aux États-Unis à partir des années 1880, ainsi que nous l'avons montré ailleurs (Lenoir, 2002). Le principe de l'humanisme a été remplacé par celui du professionnalisme (*vocationalism*) dans la politique curriculaire des États-Unis qui ont alors adopté une approche pragmatique et fonctionnelle, sinon instrumentale. On substitue ainsi la performance efficace des fonctions sociales à l'idée d'un curriculum qui viserait le développement des ressources intellectuelles principales favorisant l'acquisition d'une culture humaniste.

L'introduction au Québec des programmes cadres, au début des années 1970, avant l'implantation des programmes par objectifs comportementaux à partir de 1980, a particulièrement permis d'assurer la transition entre les deux modèles en offrant aux Québécois la possibilité de s'imaginer une identité culturelle transhistorique qui chevaucherait et unirait en quelque sorte le passé, le présent et l'avenir.

Ces programmes, qui devaient corriger «les abus de l'enseignement livresque et stéréotypé que nous avons connu» (Gouvernement du Québec, 1964a, p. 98), trouvaient leur légitimité pédagogique dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation de 1971. Ce rapport a fourni, pour le Québec, les orientations théoriques d'un modèle d'intervention éducative qui s'appuyait sur une conception dite organique (par opposition à une conception dite mécaniste) de l'activité éducative et qui était fortement influencé par les courants américains prônant des approches non directives. Une telle conception s'appuyait sur ce courant nord-américain, dit précisément de «pédagogie humaniste». À son origine, on retrouve un ensemble de psychologues qui, à la suite de Maslow, ne possédaient guère en commun que leur répulsion à l'égard du béhaviorisme et de la pensée éducative skinnérienne. Beaucoup plus centré sur la pratique que sur la théorisation de leurs pratiques, ces psychologues entendaient porter leurs efforts éducatifs sur la mise en place des conditions permettant à chaque être humain de s'épanouir comme personne. La pédagogie humaniste projette ainsi «une vision qu'on peut qualifier d'optimiste, en ce qu'elle a tendance à gommer les oppositions



entre le social et l'individuel ou à croire que la résolution de ces conflits se situe au sein de la personne. C'est une vision de plus anti-institutionnelle qui fait de l'individu et non des structures le moteur du changement» (Piveteau, 1976, p. 474-475).

Ainsi, la référence à l'humanisme revient de façon constante, comme un *leitmotiv*, un «label de qualité» dans de nombreux documents officiels qui émanent du gouvernement, y compris dans le présent. Le lien avec le passé culturel québécois, francophone, catholique et, par là, unique et exemplaire, a été de la sorte toujours affirmé et noué, magiquement il est vrai, jusqu'à ces dernières années où s'affirme de plus en plus explicitement dans le discours officiel les options laïque et néolibérale, pragmatique, utilitaire et instrumentale! La signification et le contenu de cet humanisme, devenu transhistorique, peuvent varier profondément, ce qui n'est pas nécessairement admis, car il est utilisé comme garant de l'unicité de chaque être humain et de la continuité culturelle. Mais il vient avant tout prouver la spécificité québécoise. En 1981 encore, le Conseil supérieur de l'éducation indique que «la société québécoise [...] véhicule un humanisme traditionnel qui prend forme dans une culture centrée sur l'homme et la vie intérieure. Cette culture entretient le culte de l'histoire et du passé par la réflexion et l'étude des raisons de vivre en société» (p. 21). Ce passé culturel démontrerait la valeur exceptionnelle et particulière de la formation scolaire dans un monde anglophone nord-américain, quant à lui axé sur une culture beaucoup plus matérielle, d'ordre scientifique, sinon pragmatique. C'est sans doute pourquoi les acteurs du système d'éducation québécois, qui puise dorénavant ses sources dans les orientations étatsuniennes et se modèle sur les conceptions pragmatiques qui en émanent, sont convoqués à procéder à un rehaussement culturel, à recourir à une approche culturelle dans l'enseignement des disciplines scolaires (Gouvernement du Québec, 1997). Cette préoccupation est tout aussi visiblement affirmée, et avec force, dans la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a) où le document d'orientation définit ce qu'il faut entendre par «approche culturelle» et où celle-ci est plutôt appréhendée en tant que processus individuel.

Bref, si l'Allemagne a sa *kultur*, la France sa «civilisation», le Québec aurait son «humanisme»! Le Québec ne peut abandonner cet appel à

l'humanisme sans risquer de voir mis en question ses spécificités dans un monde nord-américain anglophone. Il lui faut donc affirmer une (ré)conciliation de toutes les tendances culturo-idéologiques et leur fusion dans un nouvel humanisme, contemporain, non défini sinon qu'en tant qu'«univers polyvalent de connaissances et d'attitudes» qui s'intègre dans «la totalité de la personne», qui vise «le «développement intégral»», qui est holistique (Conseil supérieur de l'éducation, 1981, p. 20), qui cautionne la direction (ce qui ne veut pas dire le *leadership*!) et la gestion du système scolaire par l'État et lui permet de louvoyer, selon les circonstances et les interlocuteurs, en s'appuyant tantôt sur l'humanisme, tantôt sur la culture scientifique, tantôt sur la nécessité technique, tantôt encore sur la culture vivante, populaire. Le *Règlement d'éducation n° 2* du ministère de l'Éducation, qui date de 1966, annonçait à cet égard que «le mythe qui opposait culture générale et culture spécialisée [...] est détruit» par l'instauration de la polyvalence, et que cette suppression est annonciatrice d'une nouvelle culture! Ansart (1977) est à nouveau des plus éclairants quand il note que «le fonctionnement du pluralisme idéologique en régime capitaliste conduit à l'émission massive de messages distancés par rapport aux dogmes politiques mais néanmoins modérés dans leur esprit et destinés à ne heurter aucun groupe de lecteurs. La distanciation apparente induit en fait un large conformisme et entraîne la production de contenu en harmonie avec l'idéologie dominante» (p. 162).

Ainsi, dans les années 1960 comme en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, les idéologues s'efforcent, au nom de quelques principes énoncés comme intouchables et fondamentaux, dont le pluralisme culturel, de concilier les différentes tendances qui s'affrontent.

#### REMARQUES INTERPRÉTATIVES

À la suite de cette analyse, nous croyons pouvoir avancer que le Rapport Parent a été le point de départ d'un changement radical dans la conception du système d'éducation québécois. C'est pourquoi, plutôt que d'interpréter les réformes qui se sont succédé au Québec de manière additive et consécutive, et que de considérer que chacune poursuivait des finalités chaque fois différentes au gré des circonstances, nous suggérons que ces réformes successives s'inscrivent dans une continuité,

celle de l'intégration progressive à la logique anglophone nord-américaine.

Le changement radical établi à la suite du rapport Parent a consacré une rupture irréversible à ce jour avec la tradition scolaire qui avait prévalu au cours du siècle précédent et dont les visées, la forme et les modalités s'inscrivaient dans une filiation étroite avec le modèle français. Plus précisément encore, on passe, au Québec, d'une éducation scolaire qui avait la prétention de se fonder sur la recherche de sens et de s'appuyer sur la transmission de savoirs homologués découlant du système des disciplines scientifiques et de la culture véhiculée par les Humanités, à une éducation scolaire pragmatique tout orientée vers la fonction instrumentale, mais à laquelle on a rattaché tout aussi idéologiquement au départ la même recherche de sens (Gouvernement du Québec, 1997, 2001a).

Indépendamment des critiques et des dérives qui peuvent marquer plus ou moins fortement l'une ou l'autre de ces conceptions de la finalité d'un système d'enseignement, nous pouvons relever de la manière la plus sommaire qui soit que la logique française sur laquelle le système scolaire a été conçu reposait au départ sur la conviction, soutenue par les Encyclopédistes et la Révolution, que le savoir libère de l'esclavage dans lequel les pouvoirs royal, aristocratique et religieux maintenaient le peuple. Priorité est ainsi donnée à l'acquisition de savoirs homologués, à la transmission de la tradition culturelle et, depuis les années 1970, aux questions didactiques. Dans l'univers anglophone nord-américain, par contre, la liberté des êtres humains découle avant tout du développement du savoir-faire: «ce qui rend libre n'est pas directement lié aux connaissances, mais à la capacité d'agir dans et sur le monde. Éduquer revient alors à instrumenter dans un double sens, celui de la pratique et celui des relations humaines et sociales» (Lenoir, 2002, p. 101), ce que caractérise la conception «vocationnaliste» «axée, d'une part, sur le développement de symboles visant à concilier l'éthique protestante avec le nouvel ordre industriel et, d'autre part, sur le développement de formations professionnelles» (*Ibid.*, p. 101). Pinar (1998) est on ne plus explicite sur ce point: «Les écoles publiques américaines ont été créées il y a plus de cent ans pour préparer les citoyens à occuper des emplois dans une société industrielle» (p. 205). À

la question du sens et à une approche fondée sur le développement de la rationalité se substitue la question de l'utilité et une approche fonctionnelle, par là une centration sur l'élève qui apprend, sur les processus d'apprentissage et sur les dispositifs psychopédagogiques.

Comme nous l'avons signalé ailleurs (*Ibid.*), «nous formulons alors l'hypothèse que la différence de centration, sur le savoir – le «pôle-objet» – en France républicaine et sur la personne en situation d'apprentissage – le «pôle-sujet» – aux États-Unis «s'expliquerait dans la reconnaissance en France d'un construit social constitutif de l'être éduqué (le patrimoine culturel), construit à enseigner aux futurs citoyens, alors qu'aux États-Unis, on fait face à un construit social à constituer pour éduquer le futur citoyen, ce qui explique la centration sur le «pôle-sujet»» (Lenoir, 1999, p. 310). C'est pourquoi, dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement, «la priorité serait donnée en France à la transmission valorisée du savoir entendu comme patrimoine culturel, tandis qu'aux États-Unis, elle serait accordée à l'adhésion aux «vertus» et aux valeurs de la société américaine, au savoir-être, ainsi qu'au savoir-faire axé sur la résolution de problèmes» (*Ibid.*, p. 310). Dans ce sens, si les deux systèmes d'éducation ont fait appel au savoir-être, à la socialisation (en France, avec Jules Ferry tout particulièrement), elle n'est aucunement fondée sur les mêmes principes car la conception de la socialisation ne repose pas sur le même modèle de citoyenneté» (Lenoir, 2002, p. 110).

Ryan (1990) va dans le même sens: «Comme la plupart des sociétés nord-américaines, nous avons largement cédé à un courant pédagogique selon lequel il importait de mettre surtout l'accent sur les processus, c'est-à-dire sur le comment de l'éducation, sans trop se préoccuper de l'objet même de l'éducation. C'est-à-dire du développement intégral de la personne» (p. 28). Nous formulons ici l'hypothèse que l'appel au développement intégral de la personne humaine, encore explicitement évoquée (et invoquée) dans le plan d'action ministériel de 1979 (Gouvernement du Québec, 1979) et dans le Livre vert qui l'a précédé (Gouvernement du Québec, 1977), qui annonçait la réforme des années 1980 et l'introduction des programmes par objectifs comportementaux, renvoie à la notion d'humanisme. Les trois réformes des curriculums de l'enseignement primaire et secondaire qui vont se succéder – celle des programmes-cadres des années 1970, celles des programmes par objectifs

comportementaux des années 1980 et 1990, et celle des programmes fondés sur l'approche par compétences des années 2000 – mettent chacune l'accent sur les dimensions pédagogiques, sur la relation maître-élève, au détriment d'une préoccupation pour le savoir tel qu'antérieurement défini. Le savoir dont il est question dans les deux plus récents curriculums est un savoir qui doit être fonctionnel, utile, et porter sur les apprentissages essentiels (Gouvernement du Québec, 1997, 2001b). Ainsi, en insistant sur la nécessité de passer d'un enseignement scolaire fondé sur les Humanités à un enseignement scientifique et technologique, les réformes qui se sont succédé depuis les années 1960 ont plutôt amené le système scolaire québécois à s'harmoniser à la logique «vocationaliste» et néolibérale qui prévaut aux États-Unis.

Toutefois, il est clair que les réorientations éducatives ne sont pas à la source de la transformation du système d'éducation québécois. Elle en sont la conséquence, l'origine devant être saisie dans les exigences économiques et dans les transformations sociales de la société québécoise, ainsi que nous le rappellent les écrits de Dandurand (1990), Mellouki (1989), Bourque et Frénette (1970) ou encore du rapport Rioux (Gouvernement du Québec, 1968).

La réforme initiée par le rapport Parent, réforme qui conduit à évacuer le modèle français sous-jacent pour inscrire l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine, pragmatique et instrumentale, et à l'ouvrir aux influences de l'idéologie néolibérale qui se met progressivement en place dès les années 1960 et qui tend aujourd'hui à l'investir largement, ne peut cependant se comprendre à partir des seuls fondements économiques. D'une part, l'opposition croissante à l'emprise socioculturelle de l'Église, à ses idéologies néothomiste et ultramontaine à saveur politique ne peut être négligée. Par contre, le rejet de cette emprise religieuse a eu pour effet de faire disparaître l'un des deux plus sûrs piliers distinctifs traditionnels de la société québécoise, l'autre étant la langue. D'autre part, la nécessité fortement ressentie d'affirmer la réalité d'un peuple québécois, sinon d'une nation, de clairement se différencier idéologiquement de la culture anglophone a posé un problème de taille aux réformateurs qui privilégiaient nettement une éducation centrée sur les sciences et la technologie. Une telle éducation, axée sur ces disciplines, paraissait être

une caractéristique importante du système d'enseignement des États-Unis et posait par là un problème identitaire.

Le recours à la notion d'humanisme est venue permettre un certain ralliement. Il s'agissait, selon le discours officiel dominant, d'un humanisme renouvelé, puisqu'il rompait avec un humanisme qui s'actualisait dans les Humanités et qu'il intégrait dans sa concrétisation scolaire un curriculum composé de nouvelles disciplines. Mais, surtout, cet humanisme a opéré en tant qu'imaginaire collectif: présenté comme transhistorique, car il venait assurer la continuité entre les deux modèles. Il a permis de la sorte de surmonter les difficultés multiples, dont témoignent les innombrables débats de l'époque. Aujourd'hui, il s'exprime sous l'angle d'une approche culturelle en lien avec les disciplines scolaires du curriculum, d'un processus qui s'intègre à leur enseignement, d'une présentation des productions culturelles qui y sont rattachées et d'un contenu culturel qui y est inséré (Gouvernement du Québec, 1997). Il faut également relever – mais nous n'abordons pas ici cette question – que, malgré tous les efforts réalisés depuis quarante ans pour imposer un enseignement consistant des sciences et de la technologie, plusieurs écrits témoignent du peu de place accordée à leur enseignement au primaire (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000) et du peu d'intérêt que cet enseignement suscite au secondaire auprès des adolescents (Conseil de la science et de la technologie, 2002).

Le Québec est entré, dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, dans une période agitée au cours de laquelle les différentes idéologies qui avaient cours se sont heurtées publiquement à travers de nombreux conflits sociaux et ont fait l'objet de révision dans le sens qu'Ansart (1974) donne à ce terme et qui décrit parfaitement ce qui s'est passé à ce moment-là au Québec. Ainsi, plutôt que de considérer que le Québec a vécu une succession de réformes distinctes – et pour certains de ruptures même – de son système d'enseignement, il nous paraît beaucoup plus approprié de les appréhender en tant que des temps forts dans un processus de modernisation qui, en suivant un fil idéologique légitimant, celui de l'humanisme, a progressivement conduit ce système à s'intégrer à la logique anglophone nord-américaine. Alors que le rapport Parent a été précédé de près de 20 ans de débats, les réformes ultérieures n'ont guère

suscité plus de quelques mois de discussions, le temps en fait de procéder à des ajustements du cheminement en cours.

Le pluralisme culturel, observé par la commission Parent, et retraduit en termes de pluralisme humaniste devint le pivot et l'argument fondateur et justificateur de la réforme scolaire. Celle-ci pouvait, dès lors, permettre des lectures plurielles, ambiguës, par son effort de conciliation de tendances idéologiques et d'enjeux divergents. Joly (1966), qui se demande si le concept d'humanisme conservera «encore longtemps quelque sens identifiable et valable» (p. 35) a bien perçu toute l'équivoque du discours tenu sur les dimensions humaines et considère que le nouvel humanisme invoqué ne se préoccupe guère de cette nature humaine. Toutefois, l'humanisme mis en avant par le rapport Parent a pleinement joué son rôle idéologique en soutenant jusqu'à ces toutes dernières années la poursuite améliorée d'une éducation intégrale, équilibrée et démocratique, alors que, par exemple, une analyse de la mise en œuvre des différents curriculums de l'enseignement primaire met en évidence des processus de stratification sociale par l'entremise d'une forte hiérarchisation des matières scolaires (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Il faut cependant reconnaître que, par l'entremise de cette opération, les réformes structurelles désirées ont été menées à bien. La commission Parent a proposé un système d'éducation qui pouvait correspondre à ce que le Québec était devenu de fait, du point de vue économique avant tout. Ainsi, une continuité apparente, fondée sur l'idée d'un humanisme transhistorique, s'est établie. Elle a permis de légitimer idéologiquement la transformation du système d'enseignement québécois en vue de l'adapter aux exigences économiques et utilitaristes que promeut le néolibéralisme en passant de l'humanisme des humanités à un humanisme renouvelé, celui du pluralisme humaniste centré sur une interaction entre des savoirs distincts, puis à la pédagogie humaniste centrée sur l'épanouissement individuel et, finalement, à un pluralisme culturel centrée sur une valorisation des relations interculturelles.

Or, ainsi que le souligne Ansart (1977), «dans le contexte du pluralisme idéologique qui marque les sociétés démocratiques et qui a caractérisé le Québec après la Deuxième Guerre mondiale, la pratique du pluralisme tend à entretenir une conception générale de la vie politique

tenant pour légitime l'expression des critiques et des contradictions: la tolérance qui constitua une arme idéologique majeure dans le combat contre l'orthodoxie religieuse s'érige en norme légitime dans ces systèmes et tend à se constituer en idéologie dominante, implicitement ou explicitement» (p. 159).

## CONCLUSION

Faudra-il aller jusqu'à se demander – mais cette interrogation risque d'être reçue comme une provocation – si la tendance qui se dessine depuis un demi-siècle ne conduit pas tout doucement les Québécois à intégrer les conceptions anglophones nord-américaines de manière à devenir des anglophones qui s'exprimeraient en français et des catholiques qui se comporteraient en protestants? Au début des années 1990, Lessard, Perron et Bélanger (1991) se demandaient aussi «mais que nous réserve l'avenir? Une rationalisation encore plus poussée du courant néo-conservateur, un retour en force d'une vision social-démocrate, ou une quelconque synthèse des deux courants» (p. 223). Si Bouchard (2000) met en évidence maintes tensions et plusieurs malaises sur les plans culturel et identitaire dans le fonctionnement même de la société québécoise, idéologiquement nous pensons que le nouveau curriculum d'enseignement primaire a basculé dans une perspective typiquement nord-américaine.

Ansart (1974), sans tomber dans le piège de la coupure épistémologique chère à Althusser (1967-1968), établit une différence claire entre la science et l'idéologie. D'une part, «si la science se définit en premier lieu par le savoir qu'elle poursuit et met en forme, l'idéologie, au contraire, vise immédiatement la pratique, elle dit ce que doit être l'action pour être légitime» (p. 22). D'autre part, l'opposition irréductible entre les deux est que «la vérité scientifique s'offre à la vérification et à la réfutation; elle se situe dans un enchaînement explicite où chaque maillon peut théoriquement faire l'objet d'un contrôle», alors que «le propre, au contraire, de l'idéologie est de ne pouvoir subir cette épreuve de la falsification: elle ne peut ni être réfutée ni disparaître par simple dépassement intellectuel. Une idéologie n'est pas réfutée, elle se défait et se trouve oubliée lorsque les circonstances et les intérêts qui la soutiennent ont disparu» (p. 25).



Si le néolibéralisme est assurément l'idéologie qui s'impose aujourd'hui sur les plans politique, économique, social et culturel et qui imprègne les systèmes occidentaux d'éducation (Burbules et Torres, 2000), il appartient à ceux qui n'adhèrent pas à cette idéologie de la contester afin de la déconstruire, d'en dévoiler les composantes qui se présentent comme vérité indiscutable. Il importe de dévoiler le système régulateur qui «organise la reproduction des discours et des jugements conformes» (Ansart, 1974, p. 9) et qui agit comme système de persuasion et d'emprise, mais aussi de questionner les fins qui justifient sa légitimité et qui construit l'image d'une société intégrée en niant et voilant les divergences. Le propre des idéologies, sans quoi elles ne pourraient fonctionner et mobiliser des tranches sociales de la population, est de produire du discours qui parasite, brouille et occulte les enjeux sociaux réels.

À moins que, et c'est de notre point de vue la perspective fructueuse et originale sur laquelle et avec laquelle il importe de travailler, la société québécoise puisse procéder à une synthèse de ces deux logiques et marier – sans perdre son âme – leurs dimensions rationnelle et fonctionnelle, la recherche de sens et l'instrumentalisation, le savoir et le savoir-faire. Peut-on interpréter et actualiser les nouveaux curriculums et les orientations de la formation dans un tel sens? Actuellement, les toutes récentes réformes québécoises paraissent témoigner, à tenir compte du discours gouvernemental officiel, d'une tension entre cette logique fonctionnelle et la logique rationnelle qui se caractérise entre autres par la mission traditionnellement allouée au système scolaire de transmission des savoirs et d'une culture établie. À reprendre ses fonctions, telles qu'elles ont été énoncées par Bourdieu (1967), les fonctions externes, d'adaptation (fonction d'intégration du corps social; fonction de préparation à un métier, une profession, d'adaptation aux besoins de l'économie) l'emportent sur les fonctions internes, de conservation culturelle (fonction de légitimation culturelle; fonction de transmission de la culture du passé; fonction de se perpétuer elle-même). L'appel au retour à des apprentissages essentiels renverrait-il à des apprentissages instrumentaux? Et le rehaussement des exigences de formation et du niveau culturel exigé pour la formation initiale à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a) et dans le nouveau

curriculum de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001b) irait-il dans le sens d'une volonté à reconsidérer les fonctions internes du système scolaire? Ou bien, au contraire, l'appel à l'approche culturelle ne ferait-il que succéder, d'un point de vue idéologique, au pluralisme culturel, à l'humanisme renouvelé et à l'humanisme classique véhiculé par les Humanités? Un des enjeux centraux quant à l'éducation de la jeunesse québécoise ne devrait-il pas être le maintien de la finalité première de tout système d'éducation conçu dans le contexte d'un État-nation, celui de former des êtres humains libres et émancipés, aptes à agir dans la société de façon réfléchie et critique? Dans le cas d'une réponse positive, le savoir, et les processus pour y parvenir demeurent assurément, dans leur complémentarité indissociable, une médiation indispensable.

#### NOTE

<sup>1</sup> Ansart (1974) définit ainsi l'idéologie: «Le discours idéologique est discours de légitimation. Il s'agit, en disant les raisons d'être d'une organisation, d'en démontrer la valeur éminente, la conformité à la justice. Pour y parvenir, le discours fait communément appel à un «fondement» tenu pour absolu et d'autant plus incontestable qu'il est hors de portée de la vérification [...]. L'organisation proposée n'est pas un ordre accidentel issu du hasard des circonstances ou des déraisons individuelles, elle répond à un principe ou à une nécessité qui la rend indiscutable» (p. 17-18).

#### RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Althusser, L. (1967-1968). *Cours de philosophie pour scientifiques*. Paris: École normale supérieure.
- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ansart, P. (1977). *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Assinopoulos, N., Godbout, J., Hamel, P. et Houle, G. (dir.). (1980). *La transformation du pouvoir au Québec*. Actes du colloque de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

- Audet, L.-P. (1975). Histoire de la Commission Parent. In En collaboration, *Le rapport Parent, dix ans après* (p. 11-26). Montréal: Bellarmin.
- Bélanger, M. (1972). L'éducation américaine et nous. *ACELF*, 1(2), 6-15.
- Bloch, E. (1974). *La philosophie de la Renaissance*. Paris: Payot.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal: Boréal.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Bourque, G. et Laurin-Frenette, N. (1970). Classes sociales et idéologies nationalistes au Québec, 1760-1970. *Socialisme québécois*, 20, 13-55.
- Brunet, M. (1969). *Québec, Canada anglais; deux itinéraires, un affrontement*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Burbules, N. C. et Torres, C. A. (2000). Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 1-26). New York, NY: Routledge.
- Cassirer, E. (1963), *The individual and the cosmos in Renaissance philosophy*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Château, J. (1960). *La culture générale*. Paris: F. Nathan.
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative*. Rapport annuel 1969-1970. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1981). *Rapport annuel 1980-1981* (T. 2 – *La fonction sociale de l'institution scolaire*). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec: Les publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil de la science et de la technologie (2002). *La culture scientifique et technique au Québec: bilan*. Québec: Conseil de la science et de la technologie.

- Corbo, C. et Couture, J.-P. (2000). *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec: bilans et défis. In F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37-60). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dottrens, R. (1964). Tradition et bon sens en éducation. *Société Binet Alfred et Simon Théodore*, 478, 36-40.
- Dumont, F. et Martin, Y. (dir.). (1990). *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gagnon, N. (1963). L'idéologie humaniste dans la revue *L'enseignement secondaire*. *Recherches sociographiques*, IV(2), 191-194.
- Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600)*. Paris: Fayard.
- Garin, E. (dir.). (1990). *L'homme de la Renaissance*. Paris: Seuil.
- Gingras, P.-É. (1956/2000). Éducation libérale ou instruction utilitaire? In C. Corbo et J.-P. Couture, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent* (p. 252-255). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1959. Québec: Département de l'instruction publique.
- Gouvernement du Québec (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1964). *Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux de l'enseignement. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1966). *Règlement d'éducation n° 2*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1968). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Vol 1, tome 1). Québec: Éditeur officiel du Québec.

- Gouvernement du Québec, (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (Livre vert). Québec: Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gutek G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hamelin, J.-M. (1966). L'école et la société. *In* En collaboration, *L'éducation dans un Québec en évolution* (p. 13-31). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Harvard Committee (1945). *General education in a free society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Institut pour l'étude de la Renaissance et de l'humanisme (1967). *Individu et société à la Renaissance*. Bruxelles et Paris: Presses universitaires de Bruxelles, Université libre de Bruxelles/Presses universitaires de France.
- Joly, R. (1966). Interrogations sur l'humanisme. *In* En collaboration, *L'éducation dans un Québec en évolution* (p. 32-48). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (1999). Interdisciplinarité. *In* J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques*. Encyclopédie historique (p. 291-314). Paris: Hachette.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives? *In* C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation* (p. 257-278). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou

- stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lessard, C., Lenoir, Y., Martin, D., Tardif, M. et Voyer, B. (1999). *La formation des enseignantes et des enseignants: aspects comparatifs et prospectifs*. Étude réalisée pour l'ADEREQ. Montréal: CRIFPE.
- Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (1991). Conclusion. Quelques pistes de réflexion. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec*. Enjeux et défis des années 1990 (p. 221-227). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*. Histoire, structures, système. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Matsuura, K. (2000). *La protection de la diversité culturelle dans une économie en voie de mondialisation*. Texte de la conférence du directeur général de l'Unesco lors de la 30<sup>e</sup> Conférence générale de l'Association interparlementaire Canada-France, Assemblée nationale, 12 septembre.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Monière, D. (1977). *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montréal: Québec Amérique.
- Organisation for economic co-operation and development/Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Prêts pour l'avenir? Comment mesure les compétences transdisciplinaires*. Paris: OECD/OCDE.
- Pinar, W. F. (1998). Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Perspectives internationales (p. 201-229). Paris: Presses universitaires de France.
- Piveteau, D. J. (1976). Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In G. Mialaret, J. Ardoino et L. Marmoz (dir.), *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (T. 2, p. 473-477). Paris: Épi.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rioux, M. (1968). Sur l'évolution des idéologies au Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1, 95-124.

- Rioux, M. (1975). *Les Québécois*. Paris: Seuil.
- Ryan, C. (1990). Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous? Réflexions pour un anniversaire. In F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37-60). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Saint-Germain, M. (1973). *Une économie à libérer. Le Québec analysé dans ses structures économiques*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tremblay, A. (1955). *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels.
- Tremblay, A. (1975). La démocratisation de l'enseignement. In En collaboration, *Le rapport Parent, dix ans après* (p. 27-57). Montréal: Bellarmin.